

Osterwalder, Fritz

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 255-272. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Osterwalder, Fritz: Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 255-272 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220101 - DOI: 10.25656/01.22010

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220101>

<https://doi.org/10.25656/01.22010>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung
im Übergang vom Ancien Régime
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9

I. Grundlagen

ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur
Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen
Pädagogik 15

JÜRGEN OELKERS
ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen
zu einem dissonanten Verhältnis 31

II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich

HEINZ-HERMANN SCHEPP
Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ih-
ren Konsequenzen für die Pädagogik 47

DOMINIQUE JULIA
L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentli-
che Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungspro-
grammen der Revolutionszeit (1789–1795) 63

ZEITTADEL
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . . 105

ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge) 109

HANS-CHRISTIAN HARTEN
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolu-
tion 117

FRAUKE STÜBIG
Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE
CONDORCET 133

III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz

HOLGER BÖNING

Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789 149

HANNO SCHMITT

Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland 163

OTTO HANSMANN

Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik 185

ULRICH HERRMANN

Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT . . . 201

MICHAEL WINKLER

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken . . . 211

HORST KRAUSE

Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus 227

JÜRGEN OELKERS

Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution . . . 243

FRITZ OSTERWALDER

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit 255

IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen

BERND SCHÖNEMANN

„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe 275

HANS REISS

KANT und die Französische Revolution 293

GERHARD KURZ

SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution 305

HANS REISS

GOETHE und die Französische Revolution 317

WOLF KITTLER	
Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution	333

NORBERT WASZEK	
1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . .	347

V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert

VOLKMAR WITTMÜTZ	
Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800	363

SUSANNE STROBACH-BRILLINGER	
Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendschriften. Ein Überblick 1789–1859	377

RAINER RIEMENSCHNEIDER	
„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945	391

VI. Die unbeendete Revolution

WOLFGANG SÜNKEL	
Vom Mythos und vom Pathos der Revolution	413

Die Autoren dieses Bandes	425
-------------------------------------	-----

Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen	429
---	-----

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution

Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit

1. Gesellschaft – Sozietät – Öffentlichkeit

Im 18. Jahrhundert entstand in der Gesellschaft Westeuropas zwischen den sozio-ökonomischen Strukturen und den kirchlich-politischen Institutionen ein Kranz von Gesellschaften, von Sozietäten. Breite Austauschnetze, Versammlungen, Freundschaften, Briefwechsel und Publikationen bildeten sich um alle Probleme, die neu thematisiert wurden. Diese Netze waren entscheidend für die Vorbereitung von Ideen und Projekten, die in der Umwälzung der Revolution und in den neuen Gesellschaftsformationen zum Tragen kamen. In den Sozietäten bildeten die zukünftigen führenden Schichten ihren Konsens heraus und damit formierte sich das, was die neue Gesellschaft entscheidend mitprägte: die neue bürgerliche Öffentlichkeit.

Die Französische Revolution und die Ereignisse, die sie bestimmten, waren nicht nur *von* dieser Öffentlichkeit wesentlich geprägt, in der Revolution wurde auch *mit* dieser Öffentlichkeit wirksam operiert. Weit über Frankreich hinaus waren die verschiedenen europäischen Ansätze zu dieser Entwicklung für die Verbreitung und Reflexion der Ereignisse und neuen Ideen vorbereitet gewesen; über diese bürgerlichen Öffentlichkeiten fanden die Ideen der Französischen Revolution auch eine Kontinuität, die das ganze 19. und auch 20. Jahrhundert beeinflusste.

So entstanden auch in der Schweiz in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in den verschiedenen Kantonen Gesellschaften, die sich den diversesten Themen widmeten. Vor allem in den Städten entwickelten sich naturforschende, gemeinnützige, physikalisch-agrarreformerische, unterhaltende und literarische Sozietäten, und mit Verspätung in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts auch auf dem Lande Lese-Gesellschaften. Die weit über die Schweiz hinaus wirkenden Promotoren dieser Gesellschaftsgründungen waren die beiden Zürcher Professoren BODMER und BREITINGER, die einen das ganze deutschsprachige Kulturleben polarisierenden Feldzug gegen die früh-aufklärerische Aesthik GOTTSCHEDS führten und damit dem Sturm und Drang den Weg bereiteten.

Gegenüber der thematischen und regionalen Vielfalt dieser Sozietäten entstand in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, 1760/61, *eine* übergreifende

Gesellschaft. Die bekanntesten Protagonisten der lokalen Sozietäten verbanden sich zur Gründung der „Helvetischen Gesellschaft“. Diese wurde alsbald Sammelpunkt aller namhaften Repräsentanten der Spätaufklärung aus Wissenschaft, Kunst, Handel und Politik. Dies erklärt wohl, warum die „Helvetische Gesellschaft“ in den sechziger und siebziger Jahren des Jahrhunderts vor allem in Süddeutschland und Frankreich das Renommee eines Modells aufklärerisch-reformerischen Wirkens bekam.

Die Mitglieder der Gründerzeit gehörten ausschließlich zu den regierenden Schichten der verschiedenen Staaten, die die Schweizerische Eidgenossenschaft bildeten, und ihre Bestrebungen liefen auf eine Reform der einzelnen Kantone und insbesondere des Bündnissystems heraus. Beherrschten diese Schichten bis zum Untergang der alten Eidgenossenschaft die Leitung der Sozietät, so nahm in der Mitgliedschaft der Anteil der Revolutionsbefürworter nach 1789 zum mindesten bis zu den Koalitionskriegen stetig zu. In den Jahren nach der Revolution, bis zum Höhepunkt der liberalen Bewegung mit der Bundesstaatsgründung, 1848, sammelten sich in der Helvetischen Gesellschaft die Kräfte, die die Impulse der Revolution weiterführen wollten.

In den nahezu 100 Jahren der Existenz entwickelte sich die Helvetische Gesellschaft von einem ersten Ansatz einer schweizerischen, quasi proto-nationalstaatlichen Öffentlichkeit zu einer Kraft, die in einer bereits weitgehend durchstrukturierten Öffentlichkeit in einem bürgerlichen parlamentarischen Nationalstaat, umfassende Impulse geben und Bewegungen und Auseinandersetzungen auslösen konnte. Auch in dieser Schlußphase wirkte sie wieder attraktiv vor allem in Richtung Deutschland. Flüchtlinge der Demagogenverfolgung, der 30er und 40er Bewegungen beteiligten sich aktiv an den Bestrebungen der Helvetischen Gesellschaft.

Die pädagogische Fragestellung zu diesem Prozeß, wie sie in diesem Aufsatz entwickelt werden soll, ist dreifach:

- (1) In welchem Verhältnis zur Herausbildung der bürgerlichen Öffentlichkeit steht die Pädagogik? Dabei gehe ich von einer Pädagogik aus, die sich gleichzeitig zu einer von anderen Disziplinen distinkten Wissenschaft und zu einem konsensbelegten Problemkorpus entwickelt.
- (2) In welchem Zusammenhang stehen die Grundkonzepte der Pädagogik, die diesen Korpus ausmachen?
- (3) Welche Bedeutung hat die Revolution in Frankreich und die durch sie vermittelten Erfahrungen für diese Entwicklung?

Diese Fragestellungen sind nicht nur historisch-kommemorativ zu verstehen. Sie sollen erlauben, nicht nur die Problematik der in jener Zeit konzipierten pädagogischen Großinstitutionen, sondern auch das diesbezüglich kritische pädagogische Denken zu rekonstruieren und damit einen aktuellen Zugang zu diesen Fragestellungen zu erleichtern.

Die Untersuchung beschränkt sich auf die Helvetische Gesellschaft, was in mehrfacher Hinsicht eine Einschränkung und eine Besonderheit bedeutet, in

dem Maße, wie diese unter den Sozietäten des 18. Jahrhunderts als Unikum erscheint (IMHOF 1982, S. 163): (1) Die Helvetische Gesellschaft entwickelte ihre Kontinuität bezüglich Personen, Aktivitäten und Konzepten in der ganzen Zeitspanne, worin sich diese Öffentlichkeit herausbildete, etablierte und neu strukturierte. Sie funktionierte von 1761 mit nur zwei kriegsbedingten Unterbrechungen (1799–1806, 1814–1818) bis 1858, als die liberale Öffentlichkeit bereits breit in einem bürgerlichen Nationalstaat konstituiert war und durch neuartige Partikularitäten wie Parteien, Massenpresse, Verbände usw. neu strukturiert wurde.– (2) Sowohl das Personal der Reformbewegung des *Ancien Régime* in den 13 alten Orten (Republiken), die die vorrevolutionäre Schweiz ausmachten, wie auch der revolutionären Helvetischen Republik, die nach dem Einmarsch der französischen Truppen 1798 entstand, aber auch jenes der liberalen Erneuerung während der Restaurationsphase, der Regeneration und der liberalen Bundesstaatsgründung von 1848 bezogen sich auf die Helvetische Gesellschaft. Selbst in den wenigen Fällen, wo sie nicht eigentlich Mitglieder waren oder nicht sein konnten – was für unsere Thematik nur die Person des Helvetischen Ministers der Künste und Wissenschaften STAPFER betrifft –, wurden ihre Reflexionen in die Öffentlichkeit und Kontinuität der Sozietät einbezogen. Unsere Überlegungen beschränken sich darum auch nur auf den Teil der Konzepte, die in diesen Konsens eingehen, und nicht auf ihre Vorgeschichte und Hintergründe.¹ – (3) Die Helvetische Gesellschaft entstand als gegenläufiges Projekt nicht nur zur partikularisierten Gesellschaft und Politik, sondern auch zu den einzelnen Sozietäten, die sich meist lokal und sehr themenspezifisch entwickelten. Die Thematik des Patriotismus, die sie sich gab, hielt sich dabei nicht in der territorial-sozialen Unbestimmtheit, wie das VIERHAUS für den frühen Patriotismusbegriff feststellt (VIERHAUS 1980, S. 14), sondern sie zielte damit bereits 1761 idealtypisch auf den Rahmen, worin erst durch die Revolution und endgültig durch die liberale Bundesstaatsgründung 1848 der schweizerische Nationalstaat entstand. – (4) Damit verbunden ist auch, daß der Patriotismus der Helvetischen Gesellschaft gegenüber dem anderen Sozietäten schwer oder gar nicht einer präzisen gesellschaftlichen Tätigkeit zuzuordnen ist, wie Gemeinnützigkeit, wissenschaftliche Forschung oder geheimer Kosmopolitismus. So gesehen könnte es scheinen, der Patriotismus der Helvetischen Gesellschaft und ihre Tätigkeit seien wesentlich selbstreflexiv.

2. Der Patriotismus der Helvetischen Gesellschaft – Von der pädagogischen Attitüde zur Nationalerziehung

Da in der Helvetischen Gesellschaft die gemeinnützigen Tätigkeiten fehlen, welche BRUNNER geradezu zum Kern des Patriotismus-Begriffs im 18. Jahrhundert macht (BRUNNER 1980, S. 336), so ist es schwierig, den Grund der Einheitlichkeit der Gesellschaft zu sehen. IMHOF und DE CAPITANI sehen ihn vor allem sozial in der Zugehörigkeit der Mitglieder zu den regierungsfähigen Schichten und nur beschränkt ideengeschichtlich in relativ vagen Reformabsichten, die sich bei vielen Mitgliedern im Laufe der Zeit und vor allem angesichts der Gefahr der einbrechenden Französischen Revolution dann auch

alsbald verflüchtigten (IMHOF 1983). MORELL, der Forscher des letzten Jahrhunderts, der die Gesellschaft zu verstehen versuchte, sieht diese Einheitlichkeit zwar in den Ideen des Patriotismus, beschränkt sich mit seinem bereits romantisierend liberalen Patriotismus-Begriff nur auf die Frühzeit (MORELL 1863). Wir versuchen, ihre Einheitlichkeit sowohl in ihrer Geschichte wie auch in der jeweiligen Öffentlichkeit in einem viel weitergehenden Bereich zu sehen und zu verstehen: in der Zentralität des Pädagogischen.

Bereits in den Statuten werden die Kernbegriffe des Patriotismus mit einer Tätigkeit verbunden: „Die Gesellschaft soll zum einzigen Zweck und Gegenstand haben, Freundschaft und Liebe, Verbindung und Eintracht unter den Eidgenossen zu *stiften* und zu *erhalten*, die Triebe zu schönen, guten und edlen Thaten *auszubreiten*, und Friede, Freyheit und Tugend durch die Freunde des Vaterlandes auf künftige Alter und Zeiten *fortzupflanzen*“ (VHG 1766, S. 15). Dieser Artikel mit dem Schwergewicht auf *Tätigkeit* will sagen, daß es nicht um die Selbstreflexion oder Selbstfeier geht, sondern daß gerade diese „Pflanzung“ die entscheidende Tätigkeit der Gesellschaft ist. Aufgabe der Gesellschaft ist es, physische und metaphysische Qualitäten der Gesellschaftlichkeit und der Individualität zu entwickeln. Diese Vorstellung unter dem Begriff der Erziehung wurde in der ganzen Folgezeit der Helvetischen Gesellschaft an prominenter Stelle immer wieder aufgenommen.

Damit wird die Tätigkeit der Gesellschaft gegenüber zwei anderen abgegrenzt. Gegen die „reine Geselligkeit“ heißt es, daß „die Freundschaft nicht nur dem geselligen Vergnügen, sondern unserer Belehrung und Veredelung gewidmet sein muß“ (VHG 1809, S. 19), und gegenüber der „reinen Gelehrsamkeit“ heißt es, daß „wir keine von denen gelehrten Gesellschaften sind, die sich mit Wissenschaften groß dünken, die die menschliche Gesellschaften nichts oder nur von fernem nützen“ (VHG 1763, S. 52). Diese pädagogische Attitüde charakterisierte die Helvetische Gesellschaft von ihren Anfängen bis zu ihrer letzten Hochphase in der liberalen Regeneration. Daß es sich dabei nicht *nur* um einen Topos handelte, der für Reform und Revolution steht, wofür IMHOF viele Belege liefert (IMHOF 1982, S. 76) oder *nur* um den „pädagogischen Zeigefinger“, den VIERHAUS im Patriotismus der früheren Sozietäten nachweist (VIERHAUS 1980, S. 16), kann im Ursprung und der Entwicklung dieser pädagogischen Attitüde in der Helvetischen Gesellschaft gesehen werden.

In der Helvetischen Gesellschaft fanden sich nicht nur im Ursprung, sondern sogar noch in der Zeit der 1820er Jahre, wo sie ein eigentlicher liberaler Verband wurde, Strömungen zusammen, die einen ganz verschiedenen geistesgeschichtlichen Hintergrund haben. Allen gemein war das Interesse an den dreizehn Kantonen der alten Eidgenossenschaft und deren Entwicklung. Das oder die Gebilde verstanden sie als Republiken oder als Demokratien. Im Gegensatz aber zu anderen Gesellschaftsgebilden kam nach der einhelligen Meinung dieser Zeit in der Republik der Erziehung zentrale Bedeutung zu. Dies wird schon von MONTESQUIEU im „Esprit des lois“ (1748) hervorgehoben: „Gerade die republikanische Regierung hat die Macht der Erziehung in vollem Umfang nötig. Bei der despotischen Regierung entsteht der Terror unter den Drohungen und Züchtigungen ganz von selbst. Ehre wird in den Monarchien

von den Leidenschaften angestachelt und stachelt sie ihrerseits: politische Tugend jedoch bedeutet die Überwindung des eigenen Ich und ist immerdar eine mühevolle Aufgabe“ (MONTESQUIEU 1965, S. 136).

Hinter dieser Grundvorstellung sammelten sich die vier verschiedenen Strömungen, die in der ersten Phase die Helvetische Gesellschaft bestimmten, und entwickelten dabei auch ihre spezifische Vorstellung über Art und Ziel dieser pädagogischen Attitüde. Daß Patriotismus nur durch eine neue Erziehung verbreitet werden könne, ist dabei die gemeinsame Referenz:

(1) Der Großteil der ersten Mitglieder entwickelte seine Ideen im Umkreis dessen, was der *ökonomische* – oder in seiner radikalsten Variante der *physiokratische* – *Patriotismus* genannt wird. Die Reform der Landwirtschaft sollte eine bessere Basis des Zusammenlebens der Gesellschaft ermöglichen. Dazu sind aber Kenntnisse von Wissenschaft und Fertigkeiten sowie über das richtige Zusammenleben der landwirtschaftlich Tätigen mit den anderen Ständen erzieherisch zu vermitteln. Am ausgearbeitetsten sind diese Ideen im Werke ISAAK ISELINS, des Hauptvertreters des Physiokratismus im deutschsprachigen Raum. In der Nachfolge von TURGOTS Fortschrittsbegriff, der an eine Dialektik von Wissen und Nichtwissen gebunden ist, wird hier ein besonders großes Gewicht auf die Ausarbeitung der Erziehungslehre gelegt.²

(2) Die zweite Komponente der Helvetischen Gesellschaft wurde bestimmt durch die Zürcher Schule von JOHANN JAKOB BODMER und JOHANN JAKOB BREITINGER und ihren historisch moralischen, oder wie sie später selbst sagen, *politischen Patriotismus*. Mit wissenschaftlich historischen Mitteln wollten sie die Verhältnisse in der Geschichte ausmachen, in denen die Menschen oder die Gesellschaft glücklich zusammenlebten, und diese dann mit Hilfe der Erziehung in die Gegenwart vermitteln. Aus dieser Schule stammte auch die Vorstellung, daß es vorgängig in der Geschichte bereits eine Entität „Schweiz“ gegeben habe, die aber durch Zerfall verloren gegangen sei. Erziehung hat für sie die zentrale Aufgabe, Verhältnisse herzustellen, in denen sich diese Formen des Zusammenlebens wieder entwickeln können. Ihr Sensualismus legte ihnen nahe, auf diese Erziehungsverhältnisse ebenso ein Gewicht zu legen wie auf die Erziehungsinhalte. Diese Vorstellungen finden sie dann bei ROUSSEAU und insbesondere im „*Émile*“ bestätigt, so daß sie zu dessen Hauptpropagatoren wurden.³

(3) Eine dritte, an bekannten Persönlichkeiten ärmere, aber nicht minder einflußreiche Strömung wurde gebildet von den pietistisch beeinflussten Pfarrern, die sich als Opposition in den staatlichen Kirchen von Bern, Basel und vor allem Zürich auszubreiten begannen. So fremd ihnen die Geschichtsmetaphysik der andern Strömungen aus theologischen Gründen war, so nahe war ihr Bezug zu ihnen mit der Zentralität des Pädagogismus.

(4) Die vierte und schwächste Strömung, gebildet aus den katholischen Mitgliedern aus Luzern und später Solothurn, beschränkte sich auf die

Vorstellungswelt MONTESQUIEUS, in der sie die traditionelle, von der Kirche geduldete und am Hofe LUDWIGS XIV. gelehrte Philosophie von BOSSUET des ewigen Auf und Ab der Gesellschaften und Staaten entwickeln konnten. Ihr Interesse für den Umschlag vom Ab zum Auf band sie nicht nur an die anderen Strömungen, sondern auch an den allgemeinen Pädagogismus der Helvetischen Gesellschaft und an ihre spezifische Attitüde der neuen Erziehung.

Die Bedeutung dieser pädagogischen Attitüde wird auch sichtbar, wenn wir ihre Entwicklung oder genauer ihre Differenzierung in der Diskussion untersuchen. Von 1764 bis 1769 wurde in der Helvetischen Gesellschaft über die Bedeutung der Bildungsreisen gesprochen. Hauptaugenmerk lag auf dem Brauch, ins Ausland zu reisen. Vor allem von den Zürchern kam der Antrag, daß diese Auslandsreisen zugunsten der „Schweizerreisen“ abzusetzen seien. Für die Zürcher BODMER-Schule, die in den Lebensverhältnissen eine entscheidende Qualität der Erziehung sah, war die Reise ins monarchistische Ausland und in Länder, wo der Luxus herrscht, Mißerziehung der „eidgenössischen Jünglinge“.

ISELIN führte eine Differenzierung im Patriotismus ein, indem er zwischen einem gemeinen und einem edlen Patriotismus unterschied. Den ersten nannte er einen „machinalischen Trieb, der liebet, was ihm am nächsten ist“, er führe zu Stolz und Überheblichkeit und könne als solcher gar kein Erziehungsziel sein, da er sich höchstens spontan herstelle. Patriotismus als Erziehungsziel könne nur der „edle, republikanische“ sein; „er erleuchtet, er schätzt sein Land, er kennt alles, er urteilt über Vor- und Nachtheile“ (VHG 1764, S. 139–144). In dieser Auseinandersetzung konzentrierte sich alles auf das erzieherische Argument. Dahinter standen grundlegende Probleme.

ISELIN argumentierte vor allem im Hinblick auf eine Erziehung für die gesellschaftliche Arbeitsteilung, die nur durch Vernunft zusammengehalten wird, während die Zürcher mit dem Argument der „Nähe“ nicht nur die pädagogischen Argumente, sondern auch die der Anwendung von Vernunft und Fähigkeiten im Rahmen einer Republik ins Felde führten. Diese Gegensätze kamen in der Zeit der Französischen Revolution und des drohenden Einmarsches noch einmal in der Helvetischen Gesellschaft auf, wurden aber in eine ganz andere Richtung aufgelöst. Die Führungsschicht der Sozietät, die jetzt an die Regierungen der alten Regimes gebunden war, behielt zwar den Patriotismus als ihre Aufgabe bei, nahm ihm aber gerade die pädagogische Attitüde, die ihn seit ihrem Bestehen charakterisiert hatte. Erst dadurch wurde er konservativ, „auf traditionale Bindungen und auf Gefühlskräfte setzend“ (VIERHAUS 1980, S. 20), was in der vorgängigen Diskussion noch nicht der Fall gewesen war. Unter dieser Führung verwandelte sich die Helvetische Gesellschaft und ihre Jahresversammlungen in ein großes Fest mit dem Ziel, die Teilnehmer vom Blick über die Grenze abzuhalten. Im Gegensatz dazu hielten die Revolutionsverteidiger an der pädagogischen Attitüde fest – „Selbstbelehrung der Schweizer über die epochale Bedeutung und Erfahrung“ forderte 1793 der spätere Revolutionsminister ALBRECHT RENGGER (VHG 1793, S. 32) –, gingen aber auch einen Schritt weiter, indem sie Rahmen und Mittel der Erziehung in ein Verhältnis zu bringen versuchten.

Im Kreise dieser jüngeren Mitglieder hatte bereits PHILIPP ALBERT STAPFER im Jahre 1792 versucht, die Erziehung am aristokratischen Politischen Institut, wo er lehrte, durch die doppelte Arbeitsteilung und nicht aristokratisch zu begründen. Er führte die republikanisch-demokratische Gewaltentrennung MONTESQUIEUS und die soziale Arbeitsteilung nach ADAM SMITH für die Begründung einer besonderen Institution an. Das Verbindende, ihr Bezug zum Ganzen sei aber durch ihren Inhalt gegeben, die Vernunft (STAPFER 1792, S. 6–8). Auf den Versammlungen der Gesellschaft selbst war es dann FRANZ MEYER VON SCHAUENSEE, bereits zwei Jahre später revolutionärer Minister, der die Frage umfassend zu lösen versuchte. 1796 entwickelte er das Konzept der Nationalerziehung als Präzisierung der pädagogischen Attitüde des erneuernden Flügels der Helvetischen Gesellschaft. Entsprechend der Tradition der Erziehungsdebatte im revolutionären *Comité* in Paris ging er von der Unterscheidung von Unterricht und Erziehung aus. *Unterricht* ist nach den Gesetzen der Vernunft kosmopolitisch; *Erziehung* hingegen, die nach den Gesetzen der Anwendung erfolge, hätte sich im Verhältnis des Landes zu verhalten und sei infolgedessen national. „Unterricht ohne Nationalerziehung erschlaft unsere Tätigkeit umso mehr, als er die Sphäre unserer Wirkung ausdehnt, die unsere Kräfte übersteigt. Nationalerziehung ohne Unterricht gibt uns eine bloß thierische Anhänglichkeit an den Boden, so uns erzeugte, und gebiet Stolz, Herrschsucht, Verachtung gegen andere Länder, blinde Vorliebe zu uns selbst ... Erziehung und Unterricht müssen daher miteinander vereint werden, damit durch die Erziehung Vaterlandsliebe hervorgebracht, und durch den Unterricht die Begriffe der Vaterlandsliebe berichtigt werden“ (VHG 1796, S. 101).

In diesen Dimensionen nahm das prominente Mitglied der Helvetischen Gesellschaft, CARL VICTOR VON BONSTETTEN, diese Thematik wieder auf in der Zeit, als keine Versammlungen stattfanden. In seinem Werk „Über Nationalbildung“ (1802) wurde die Nationalbildung zu einem kohärenten Bildungssystem ausgebaut, das die Nation in ihrer gesellschaftlich-politischen wie auch in ihrer ökonomischen Arbeitsteilung zusammenfaßt und als solche in die Universalität von Welt und Vernunft einordnet. Nur dadurch führe Partikularität nicht zu einer Schwächung, sondern zu einer Stärkung des Ganzen, der nationalen Gesellschaft und der Welt der Vernunft.

In dieser Dimension nahm dann die liberale Welle in der Helvetischen Gesellschaft die Nationalbildung wieder auf. Die Versammlung von 1822, die die programmatische Basis des Liberalismus festlegt, wurde von zwei zusammengehörenden Reden bestimmt. IGNAZ PAUL VITAL TROXLER, der frühe Hegelschüler, legte dar, daß das Wohl des Landes nur auf der „Nationalkraft“ ruhen kann, und sein Nachredner JOHANN CASPAR ORELLI zeigte, wie diese nur das Ergebnis des „geistigen Bildungstriebes“ sein kann (VHG 1822). Damit ist die Entwicklung eines umfassenden Bildungssystems ein äquivalentes Ziel für die liberalen Bestrebungen zum Aufbau des Nationalstaates.

Bedeutete die pädagogische Attitüde, daß am Patriotismus seine erzieherische Vermittlung entscheidend ist, so versuchte die neue Nationalbildung, die ge-

samten individuellen Erziehungsziele, Wissen und Fertigkeiten so zu einem Ganzen zu verbinden, daß daraus eine Nation entstehen konnte.

3. Von der Helden- und Armenerziehung zur Volksbildung

Daß für die Helvetische Gesellschaft der Pädagogismus mehr war als nur ein Topos oder eine „aufklärerische moralisch-didaktische Komponente“, wie sie VIERHAUS für die früheren patriotischen Gesellschaften feststellt (VIERHAUS 1980, S. 20), kann auch daran abgelesen werden, welch zentrale Bedeutung pädagogische Projekte und ihre Diskussion für das Leben der Sozietät hatten. Es kann sogar gesagt werden, daß die Gesellschaft aus einem solchen Projekt hervorgegangen ist.

Bereits 1744 hatte der Luzerner katholische Patrizier FRANZ URS BALTHASAR mehrere Schriften zur Kritik der gegenwärtigen Zeit und Gesellschaft verfaßt. Eine davon wurde 1758 von ISELIN anonym veröffentlicht, nachdem er sie zur Lektüre erhalten hatte und von ihr begeistert war. Er gab ihr den Titel „Patriotische Träume eines Eydgenossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgenossenschaft zu verjüngen. Freystadt, bey Wilhelm Tells Erben“. BALTHASAR schlägt darin vor, eine eidgenössische Schule zu errichten, in der je 10 Jünglinge der 13 eidgenössischen Republiken gemeinsam erzogen würden. Diese Kinder aus regierungsfähigen Familien sollten dort zu „Vätern des Vaterlandes, die ihre starke Hand bieten“ erzogen werden, damit sie wieder „eidgenössische Tugenden pflanzen“ (BALTHASAR 1758, S. 30). Diese eidgenössische Erziehung war der in französischen Militärakademien oder in deutschen Fürstenschulen ähnlich, neu hinzu kam aber der Unterricht „in den eidgenössischen Bündnissen“. Das Grundlegende dieses Vorschlages bestand darin, daß nur ein Stand fähig und „durch die Vorsehung bestimmt“ sei, die Gesellschaft zusammenzuhalten, das heißt eidgenössisch zu regieren. Und diese Fähigkeiten müßten und könnten über die Begriffe der Vernunft, das heißt praktisch durch die Bündnislehre realisiert werden.

In den ersten Versammlungen der Helvetischen Gesellschaft stand der Vorschlag BALTHASARS mit einer Ergänzung von JOHANN JAKOB BODMER zur Diskussion. An der Zielsetzung der Heldenerziehung änderte BODMER zwar nichts, dafür brachte er bedeutende pädagogische Korrekturen an. Zum ersten sah er als Zielpublikum nicht nur Kinder aus regierungsfähigen Familien an, obwohl die Zöglinge seiner „Helvetischen Tischgesellschaft“ für die Errettung des Vaterlandes vorgesehen waren. Dementsprechend war auch die Erziehungsmethode nicht mehr eingeschränkt auf die Vermittlung von Begriffen des Wahren und Guten, sondern darauf, daß wahre und gute Verhältnisse in dieser Anstalt hergestellt werden. Diese Verhältnisse bestanden in gemeinsamer Arbeit, Studium und Geselligkeit auf dem Lande. Der Begriffserziehung stellte BODMER eine Verhältnis- und Beispielerziehung gegenüber: „Die erste Neigung eines jungen, nicht ungezogenen, nicht wilden Menschen ist Freundschaft ... und o was für vortreffliche, gemeinnützige Tugenden ... können auf dieser Grundlage gebauet werden! Ja diese Früchte müssen natürlicherweise daraus entspringen; Früchte, welche die weitläufigste Gelehrsamkeit nur schwach,

zweydeutig, flüchtig und vergänglich hervorbringt“ (VHG 1763, S. 69). Es ist nicht die Vernunft als Zielsetzung, die damit in Frage gestellt wird, sondern einzig und allein die Methode, wie sie erreicht werden kann. Auch wenn sich Vernunft begrifflich formt, so muß sie nicht begrifflich vermittelt, sie kann im richtigen Milieu erzogen werden.

Trotz dieser Kritik blieb aber das Schwergewicht auf der Erziehung der höheren Stände; nur komplementär dazu wurden auch einige Anträge zum Pendant der Heldenerziehung, zur Erziehung der Armen oder zu den Landschulen gestellt, die sich alle – soweit sie bekannt sind – auf die sensualistische Methode, die von BODMER propagiert wurde, stützten. Analog zur Heldenerziehungs-Zielsetzung wurde schon 1766 vorgeschlagen, für die „Erziehung des Landvolkes die besten Thaten unserer Väter in einfältige Lieder setzen zu lassen“ (VHG 1766 S. 10). Bezeichnenderweise kam dieser Vorschlag von dem pietistischen Pfarrer MARTIN VON PLANTA. 1770 schlug PLANTA auch vor, seiner Schule für vornehme Kinder (die die Helvetische Gesellschaft unterdessen als „ihre Pflanzschule für eidgenössische Tugenden“ anspricht) auch eine Armenschule beizufügen. Wie wenig dieser Vorschlag das Interesse fand, zeigt sich allein dadurch, daß er nicht veröffentlicht wurde und verlorenging (VHG 1770). Viel mehr interessierte sich die Gesellschaft für die Verwandlung dieser ursprünglich pietistischen Anstalt in ein Philanthropin nach BASEDOWScher Methode unter Führung von VON SALIS und dem Sendboten BASEDOWS, CARL FRIEDRICH BAHRDT. Nur 1786 wurde die „sensualistische Methode“ noch einmal als besondere Möglichkeit der Armenerziehung erwähnt in einem anonymen Vorschlag, einen Nationalkalender herzustellen (VHG 1786, S. 39–68). Dieser Vorschlag stammte von ALBRECHT RENGGER, dem späteren Minister der Helvetischen Republik (IMHOF 1983, S. 176). In den Randbereichen der Helvetischen Gesellschaft wurde aber die Armenerziehung reichhaltig behandelt und diskutiert. In den „Ephemeriden“ von ISELIN wurden Projekte dazu vorgestellt, PESTALOZZIS Neuhof-Experiment propagiert, und selbst das Konzept der Standeserziehung im Sinne der Heldenerziehung in Frage gestellt. Es war hier das Mitglied der Helvetischen Gesellschaft, der badische Hofrat JOHANN GEORG SCHLOSSER, der in einer scharfen Kritik des Philanthropismus vor allem die Konzeption der Heldenerziehung, die Vermittlung der Heldeneigenschaften durch Erziehung, seinem beißenden Spott aussetzte.

Die Vorstellung, daß die Erziehung nicht ständisch spezifisch zu verfahren habe, wurde endgültig erst durch die Konzepte von STAPFER verdrängt. Bezeichnenderweise kamen diese Konzepte, die in der Zeit der Revolution entstanden, in der vorrevolutionären Helvetischen Gesellschaft nicht zur Sprache. Nachdem STAPFER 1791 begeistert von einer Frankreich-Reise nach Bern zurückgekehrt war, wurde er Professor am dortigen „Politischen Institut“, einer Schule der Aristokratie. In der Eröffnungsrede, die der Verteidigung der alten Sprachen im Lehrplan gewidmet war, entwickelte er das Grundkonzept, das sechs Jahre später Ausgangspunkt seines Erziehungsplanes sein sollte, den er als Minister der Helvetischen Republik verfaßte.

Die Erziehungsmethode STAPFERS wird gestützt auf die Entwicklung der ver-

schiedenen Kulturstufen der Menschheit. Diese verschiedenen Stufen werden gekennzeichnet durch das Verhältnis von Sinnlichkeit und Spontaneität, das heißt von Notwendigkeit und Freiheit. Freiheit bedeutet für den Kantianer STAPFER Vernunft, ethische Begründung von Handeln. Diese Verhältnisse kommen zustande zwischen verschiedenen Gruppen von Menschen, die in verschiedenen Maßen von Vernunft oder von Sinnlichkeit bestimmt werden. Das Ideal ist eine Kultur, in der die Freiheit in der Hierarchie über der Sinnlichkeit steht und ihr befiehlt. Das kann sie als Freiheit aber nur, indem sie von der Sinnlichkeit in dieser Stellung akzeptiert wird.

Dieser Kulturentwicklung soll auch die Entwicklung der Individuen entsprechen, die Erziehung muß ihr darum folgen. Nur indem sich die ganze Menschheit auf diesen Weg begibt, auf dem die Hierarchie der Freiheit, der Vernunft, akzeptiert wird, kann die Freiheit auch herrschen. Ergebnis dieser Erziehung sind nicht die Helden, die das Vaterland retten, sondern die vernünftigen Menschen, die über die Nationen hinaus Bedeutung haben für die Menschheit. „Wir schaffen das Gewühl der Nationen, welche in weltbürgerlicher Hinsicht kein Verdienst haben, auf die Seite, gewinnen dadurch die reine Ansicht des Emporkommens des ganzen Menschengeschlechts nach seinen verschiedenen Graden, und erhalten am Ende ein ununterbrochen fortdauerndes und was insonderheit wichtig ist, ein einziges Pubplikum, dessen Fortschritte, Fortschritte der ganzen Menschengattung sind“ (STAPFER 1792, S. 19).

Wird hier noch die Methode geschildert, nach der der Fortschritt der Kultur verstanden wird, so heißt es anschließend, daß sich die Menschengattung jetzt an der Schwelle des Endzustandes, des ethischen Zustandes befinde, „in der die vernünftige Selbstbeherrschung eine Idee ist, welcher sich die Menschen durch unendliche Grade nur nähern können, ohne sie jemals zu erreichen“ (STAPFER 1792, S. 37). Als STAPFER seine Rede hielt, befand sich die Schweiz in voller Abwehr der revolutionären Gedanken Frankreichs. Seine Schlußfolgerungen beschränkten sich auf die Forderung des Erziehungsganzen im Sinne der Nationalerziehung, gestützt auf die Arbeitsteilung im Sinne von MONTESQUIEU und von SMITH. Sechs Jahre später, als STAPFER zum Minister der Künste und Wissenschaften ernannt worden war, veröffentlichte er seinen Erziehungsplan, der voll und ganz den oben dargestellten Konzepten entsprach.

Er bestand aus *drei* verschiedenen Stufen: Die unterste, die auch sofort eingerichtet werden sollte, ist die Bürgerschule. Sie muß allen Bürgern den Weg zu Vernunft eröffnen, zur kantischen intelligiblen Welt, „welche den Gebildetsten unter uns, wahre Unabhängigkeit und mit frohem Selbstgefühl ächte Freiheit verschafft“ (STAPFER 1799, S. 69). Durch die Errichtung dieser Bürgerschulen können die Bürger auch sehen, daß die Revolution nicht nur ein Umsturz war, sondern eine tiefe Änderung für die *ganze* Menschheit bedeutet. – Auf diese Bürgerschule, die ausnahmslos allen zugänglich sein soll und allen den Weg zur „Selbständigkeit, zum Selbstdenken, Selbsturteilen, Selbsthandeln und Selbstachtung“ (STAPFER 1799, S. 69) öffnen soll, bauen sich die verschiedenen Möglichkeiten auf: der Beruf, dessen Nützlichkeit jetzt im Ganzen erkannt werden kann, die wissenschaftliche Propädeutik des Gymnasiums, auch tech-

nische Schulen und schließlich als Spitze die einzige Zentralschule, die Wissenschaftliche Akademie.

Dieses System der Erziehung, einer Hinleitung zur Vernunft, ist im Gegensatz zur Heldenenerziehung von unten gedacht und nicht von oben. Ist es oben differenziert, ist als Ergebnis nicht nur Arbeitsteilung, sondern sogar Hierarchie angestrebt, so besteht doch die Grundlage, die Bürgerschule, darin, daß sie allen Kenntnisse liefert, die das Verständnis des Ganzen ermöglichen und jedem einen vernünftigen Platz zuweisen. Die „fortschreitende Volksbildung“ erfolgt in weltbürgerlicher, in kosmopolitischer Absicht, nach der Weltbürgerlichkeit ihres leitenden Prinzips, der Vernunft. Sie reiht sich aber ein in die Nationalerziehung, insofern sie im nationalen Rahmen ihre Anwendung finden muß.

So ähnlich auch der Plan STAFFERS einer fortschreitenden Volksbildung dem Konzept von CONDORCET ist, so entscheidend sind die Unterschiede in der Begründung. Die Diskussion über diesen Plan, der von außerhalb an die Helvetische Gesellschaft herangetragen wurde, und die Versuche, ihn in der kurz bemessenen Aufbruchstimmung der Helvetik zu verwirklichen, wurde von dem großen Teil der Sozietät befördert, die sich nicht auf eine Verteidigung der alten Regimes versteifte. Bezeichnend ist auch, daß die Neubegründung der Sozietät nach den Kriegswirren, die auch die Helvetik auslöschten, um die Realisierung des Planes STAFFERS vor sich ging. Alle Anstrengungen wurden unternommen, wenigstens die Bürgerschulen durch Umwandlung der ehemals kirchlichen Landschulen zu errichten. Und als sich die Helvetische Gesellschaft nach der Neuordnung Europas durch die Heilige Allianz 1819 noch einmal neu konstituieren mußte, sammelten sich in ihr die nicht-restaurativen Kräfte um das Projekt der progressiven oder fortschreitenden Volksbildung. Die Eröffnungsansprache von SULZBERGER erwies den bekanntesten Helvetischen Ministern, RENGGER und STAFFER, Reverenz und bezeichnete beide als die neuen Ahnherren der Gesellschaft, zu der STAFFER nachweislich weder als Mitglied gehörte noch je als Gast teilgenommen hatte. Die Geschichte der Sozietät wurde als Geschichte einer Erziehungssozietät neu gelesen und der Hauptmangel im Fehlen eines „allgemeinen Verbesserungsplanes unseres Erziehungswesen“ (VHG 1819, S. 22–34) gesehen. Und ein Jahr später wagte es der Präsident der Sozietät SCHINZ sogar, die verketzte Revolution zu rechtfertigen, da sie dem „Geist der Zeit“, der „fortschreitenden Volksbildung“ zum Durchbruch verholfen habe. Ausdrücklich machte er in diesem Sinn die Helvetische Gesellschaft auch für diese Revolution und diesen Geist der Zeit verantwortlich. „Wir sprechen vom Geist der Zeit, jedes Zeitalter hat seinen herrschenden Geist unter cultivierten Völkern. Der Geist unseres Zeitalters ist derjenige des Vorwärtstrebens aller Stände. Wissenschaften und Künste sind nicht mehr ausschließendes Eigentum irgendeines Standes ... sie sind Gemeingut geworden, an dem jeder Antheil haben kann, der danach strebt ... Alle Bürger sind sich gleicher geworden“ (VHG 1820, S. 30f.).

4. Vom offenen Gespräch über Erziehung zur staatlichen Schule

Dem offenen *Gespräch* über die Erziehung in der Versammlung kommt eine doppelte Funktion zu. Es bringt ein vernünftigeres Verständnis der Erziehung hervor bei den Teilnehmern, und es wirkt auf diese wie auf alle Erzieher und wahren Patrioten erzieherisch. Sowohl die Verhältnisse der Patrioten untereinander wie auch ihre Begriffe sind geprägt durch die Vernunft. So ist es nicht nur eine Floskel, wenn alle Reden über die neuesten Erziehungsexperimente mit dieser Reverenz an die Vernunft beginnen, wie ULYSSES VON SALIS 1772, als er sein Philanthropin in Marschlins propagierte, darlegte: „Oh ... könnt ihr die innere Gestalt unserer Pflanzschule in Marschlins selbst untersuchen! Wie gern würden wir da das innere der Maschine, die verborgensten Triebfedern, die geheimsten Kunstgriffe vor euern Augen aufdecken“ (VHG 1771/1772/1773, S. 22). Es wurde versucht, von der Kindererziehung bis zur „Erziehung des Menschen durch die Zeitumstände“ alles zu besprechen und zu einem „umfassenden Erziehungsplan“ (VHG 1770, S. 19 und später) in der gemeinsamen Auseinandersetzung zu gelangen. Diese Bedeutung des gemeinsamen öffentlichen Gesprächs wurde bis in die liberale Phase der Helvetischen Gesellschaft beibehalten, und damit wurde auch zunehmend die Fortsetzung der Sozietät in der bestehenden Art und Weise begründet.

Doch die Bedeutung dieses Gesprächs *über* Erziehung implizierte alsbald auch eine Präferenz *in* der Erziehung. In seinem Abschiedsbrief an die Helvetische Gesellschaft begründete LAURENZ ZELLWEGER, ein Staatsmann aus dem BODMER-Kreis, daß gerade dieses Gespräch für ihn eine neue Hoffnung für die Eidgenossenschaft bedeute. Die Vernunft als Begründung der Erziehung implizierte aber auch, daß von der Erziehung der bereits verdorbenen Familien keine positiven Wirkungen ausgehen, „eine Verbesserung der Jugend ist durch die Auferziehung von ihren allbereits verderbten und unverbesserlichen Eltern nicht zu erwarten“ (VHG 1764, S. 62). In diesem Sinne entstand eine Frontstellung *häusliche* gegen *öffentliche* Erziehung und die Bevorzugung der letzteren zur Errettung des Vaterlandes. In diesem Sinne argumentierte der Historiker und Staatsmann JOHANN HEINRICH FUESSLI, der in den 60er Jahren zu den ersten und eifrigsten ROUSSEAU-Verfechtern gehörte und schließlich zu einem Führer der revolutionären Partei der Helvetik wurde, bereits 1782 im Sinne eines Konsenses in der Helvetischen Gesellschaft: „Ziehen wir vor allem, wo nicht ganz besondere Umstände ein anderes erheischen, für unsere Söhne und Töchter immer den öffentlichen Unterricht dem häuslichen vor“ (VHG 1782, S. 82).

Diese Überlegung macht es aber umso erstaunlicher, daß die bereits institutionalisierte Armen- oder Landschule kaum in die Diskussion einbezogen wurde und die direkte Reflexion darauf auch in dem an die Sozietät angeschlossenen Austauschprozeß nur eine ganz geringe Rolle spielte. Stattdessen wird den zahlenmäßig unbedeutenden Experimenten wie PESTALOZZIS Neuhof-Industrieschule viel mehr Raum gegeben. Die Auseinandersetzung über die Land- und Armenschulen, die es seit der Frühzeit der Helvetischen Gesellschaft immer gab und die von pietistischen Pfarrern mit großem Einsatz geführt wurde, ging an der Sozietät mit nur indirekten Spuren vorbei. Diese

Schulen waren zwar institutionalisiert, gehörten aber zur kirchlichen Sphäre und waren somit der offenen Diskussion vorläufig fast vollständig unzugänglich.

Erst 1786 wurden diese Probleme durch CARL VICTOR VON BONSTETTEN ins Zentrum gerückt. Er organisierte über die Helvetische Gesellschaft eine Preisfrage über „die vollständigste Nachricht von dem ganzen Erziehungswesen in dem eint oder andern unserer schweizerischen Freystaaten“ (VHG 1786, S. 7). In dieser Versammlung, die fast ausschließlich von der pädagogischen Attitüde geprägt war, führte aber die Bedeutung der „öffentlichen Erziehung“ bereits zu einer neuen Frontstellung, die BONSTETTENS Anliegen erst verständlich macht. DANIEL FELLEBERG verlangte, daß das „pädagogische Elend“ „nach meinen Begriffen in unsern Zeiten für eine der Haupt-Staats-Angelegenheiten einer jeden unserer Eydsgenössischen Republiken angesehen zu werden verdient“ (VHG 1786, S. 41).

In diesem Sinne wurde in der Helvetischen Republik nicht nur der lange besprochene „vollständige Erziehungsplan“ vorgelegt, sondern darin auch die Weiche gestellt für die Staatlichkeit der Schule. Dieser Schritt bedeutete bereits nicht mehr nur eine Frontstellung gegen die politische Macht und die Kirche, sondern er wurde aus der Natur des neuen Staates, der Demokratie und den allgemeinen Bürgerrechten und mit den Zielen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gerechtfertigt. Noch vor der vollständigen Konstitution des neuen Staates verlangte die Schrift des Zürchers JOHANNES SCHULTHESS vom Staate, die „demokratischen Freyheiten“ durch ein staatliches Schulsystem zu garantieren. Diese Freiheiten sollten jedem den Weg zu allen Berufen, aber auch zu allen Ämtern und allen Staatsfragen öffnen, „allein, wohl zu bemerken, diese Freyheit darf von jedem nur insoweit geltend gemacht und ausgedehnt werden, als seine *natürlichen* und *erworbenen* Eigenschaften hinreichen“ (SCHULTHESS 1798, S. 6). Falls die Vernünftigkeit des Volkes nicht durch die staatliche Schule garantiert werde, so bilde sich trotz der demokratischen Konstitution wieder eine Oligarchie heraus. In diesem Sinne entwickelte dann das Helvetische Ministerium der Künste und Wissenschaften unter STAPFERS Federführung den Plan eines allgemeinen und staatlichen Schulsystems, der mehr oder weniger bis heute die Leitlinien der Bildungsinstitutionen der Schweiz bestimmt.

Die Staatlichkeit dieses Schulsystems und vor allem seiner untersten Stufe, der Bürgerschule, begründete STAPFER aus der Spannung zwischen Gleichheit der Bürger und Ungleichheit der Menschen. Nicht nur die Erziehung, sondern vor allem auch deren staatliche Sicherstellung sollen diesen Gegensatz vermitteln, das heißt die „Gleichheit der Rechte gegen die Ungleichheit der Mittel, welche jene immerfort bedroht, möglichst sichern“ (STAPFER 1799, S. 71). Bereits in der kurzen Zeit der napoleonischen Herrschaft, wo die Helvetische Gesellschaft wieder belebt wurde, ist die ganze Erziehungsproblematik auf diese staatliche Institution hin fokussiert. Selbst die katholischen und protestantischen Geistlichen, deren Mutterinstitution Kirche zu den eigentlichen Verlierern der Revolution und der Änderung der Schulinstitutionen gehört,

beteiligten sich an dieser Diskussion, aber ihre Vorschläge zielten selten auf institutionelle Änderungen.

In den Jahren des liberalen Wiederaufschwungs und der Regeneration wurden Schritt für Schritt alle Teile dieses Erziehungsplanes ausgeführt. Gleichzeitig wurde aber auch mit den Begriffen, die dieses Problem formuliert hatten, eine neue Frontstellung bezogen. *Nationalerziehung*, *Volksbildung* und *Staatsschule* avancierten zu den Gesichtspunkten, worunter die „soziale Frage“ und die Industrialisierung beurteilt wurden.⁴ Bereits 1831 forderte THOMAS IGNAZ SCHERR, daß die Kinderarbeit verboten werden müsse, um die Bürgerschule und deren Ausbau nicht zu gefährden, und umgekehrt, daß der Staat die Bürgerschule ausdehnen müsse, um den verheerenden Auswirkungen der Industrie entgegenzusteuern (SCHERR 1832, S. 10; SCHERR 1842).

Der Bezug dieses staatlichen Erziehungsplanes STAFFERS auf den „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichts“, den CONDORCET in der Erziehungsdiskussion der Französischen Revolution ausgearbeitet hatte und der unter Napoleon mehr oder weniger zur Ausführung kam, ist offensichtlich (CONDORCET 1966). Die Differenzen dazu profilieren aber ebenso die Kontinuität der Helvetischen Gesellschaft wie sie die liberale Weiterentwicklung dokumentieren. Nicht nur wird der Gegensatz von *instruction* und *éducation* aufgehoben, sondern ebenso wird dem Begriff der Öffentlichkeit gegenüber der Staatlichkeit eine Eigenständigkeit gegeben. Dahinter steht nicht nur STAFFERS Kantianismus, sondern auch die Erfahrung der eigenen Öffentlichkeit der Helvetischen Gesellschaft gegenüber Staaten, die sich der Öffentlichkeit zu entziehen versuchen.

5. Öffentlichkeit der Erziehung, Erziehung zur Öffentlichkeit, Öffentlichkeit durch Erziehung

Die Bedeutung der sich bildenden Öffentlichkeit der Erziehung wurde in der Helvetischen Gesellschaft doppelt begründet. Zum einen wurde angeknüpft an einen ehemals besseren Zustand der Eidgenossenschaft und ihrer Staaten. Damit ist nicht ein Urzustand im ROUSSEAUSCHEN Sinne oder die Antike gemeint, sondern ein schon damals relativ präzise gefaßter historischer Zustand im 16. Jahrhundert. Dieser Bezug war doppelt wichtig. Er stellte das Problem, daß auch Demokraten „veralten“, degenerieren können. Er verwies auf die Reformation, die der „Degenerierung“ einer Institution galt, und von hier aus erneut das Problem stellte, wie verhindert werden kann, daß notwendige Institutionen zu zerstörerischen Institutionen werden. Zum andern wurde die Bedeutung der Erziehung aus der naturrechtlichen, vernünftigen Bestimmung des Menschen und seiner Entwicklungsfähigkeit hergeleitet. Weil der Mensch von Natur aus frei und vernunftbegabt sei, müsse und dürfe er nicht unterjocht, sondern entwickelt – nach dem neueren Begriff *erzogen* – werden.

Der Vernunftbegriff, wie ihn CONDORCET in der Tradition der Aufklärungsphilosophie entwickelt hatte und wie er auch in der Helvetischen Gesellschaft gemein war, ist empirisch bestimmt. Dies gilt auch, wenn die menschliche

Vernunft auf die göttliche Vorsehung oder „ein höheres Wesen“ hinweist. Insofern kann auch von einem gleichförmigen, nicht unbedingt linearen Entwicklungsprozeß von Vernunft und Geschichte gesprochen werden, der in der Erziehung resp. im Schulsystem verfolgt wird. Mit dem kantischen Vernunftbegriff STAPFERS wurde diese Vorstellung gesprengt. Der gleichförmige Entwicklungsprozeß von Menschengeschlecht resp. Gesellschaft und Vernunft ist ein Postulat für die neue Gesellschaft, aber keineswegs eine historische Gegebenheit. Die Vernunft wird im Gegensatz zur sinnlichen Entwicklung des Menschen und seiner Geschichte gesehen. Freiheit, die Form der Vernunft, ist transzendental und nicht sinnlich empirisch. Sie herrscht erst dann, wenn sie die ganze Welt der Sinne, die Welt der Notwendigkeit sich unterordnet, das heißt wenn das Individuum seine Handlungen aus der praktischen Vernunft begründet. Ist dieser Gegensatz individuell durch die Erziehung zu meistern, so können geschichtlich für das ganze Menschengeschlecht nicht Gesetze und Institutionen diese Funktion übernehmen, da sie selbst der Notwendigkeit unterliegen. Um historisch-gesellschaftlich diesen Gegensatz zu erfassen, verwandte STAPFER noch im *Ancien Régime* die pietistisch-oppositionell belegte Formel der ZWINGLischen Reformation des Verhältnisses der „unsichtbaren Kirche“ zur sichtbaren, institutionellen Kirche (STAPFER 1792, S. 19). Vernunft und Freiheit, resp. den Menschen in der Geschichte, die sich freiwillig den Gesetzen der Vernunft unterordnen, kommt dann die Qualität der „unsichtbaren Kirche“ zu, das heißt sie haben die sichtbare, die institutionelle Kirche zu vergöttlichen. Die vernünftigen und freien Menschen haben in der Gesellschaft die Aufgabe, Vernunft und Freiheit zur freien Herrschaft zu bringen, das heißt von den andern akzeptieren zu lassen. Diese Aufgabe kann nicht institutionell gelöst, sondern nur angelegt werden. So forderte er schon für die Erziehung im aristokratischen „Politischen Institut“: „Diese Erziehung muß öffentlich unter den Augen des ganzen Landes ... unter der Aufsicht des Publikums ... vor den Ohren der Mitbürger“ (STAPFER 1792, S. 2) vor sich gehen. Nur durch diese Öffentlichkeit könnten die Vernünftigen, die „unsichtbare Kirche“, inhaltlich auf die Entwicklung der Zöglinge Einfluß nehmen, nur so könne in der Erziehung die Vernunft selbst sich entwickeln.

Zu gleichen Schlüssen kam SCHULTHESS, der bereits die Staatlichkeit des Schulsystems forderte. In Analogie zur Reformation wollte er der Degenerierung der Schule durch Institutionalisierung und zwingende inhaltliche Autorität entgegensteuern (SCHULTHESS 1799, S. 20). Der Staat dürfe sich überhaupt keine Eingriffe in die inneren, das heißt freien und vernünftigen Zwecke der Schule erlauben; denn „diese [Schulanstalten] sind dem Staate nicht subordiniert, sondern koordiniert, sie gehen ihm nicht nach, sondern zur Seite“ (SCHULTHESS 1799, S. 19). Diese inneren Zwecke der Schule können nur aus der Öffentlichkeit der Vernunft hervorgehen und kritisiert werden, „je lauter und öffentlicher, desto besser“ (SCHULTHESS 1799, S. 18). In STAPFERS Erziehungsplan für die Helvetische Republik wurden diese Vorstellungen übernommen, da „nichts den Fortgang der Kultur so belebt, als die Publizität“ (STAPFER 1799, S. XV). Neben der Institutionalisierung der Schule galt dieser Öffentlichkeit die Hauptanstrengung, und es wurde sogar eine Institution geschaffen, die ihr gegenüber dem Staat ein größeres Gewicht geben sollte.

Noch vor der Ausarbeitung des Erziehungsplanes setzte die Helvetische Regierung in allen Kantonen Erziehungsräte ein. Diese sollten das Gefäß sein, worin sich die Öffentlichkeit sammeln, sogar gegen den Staat bilden kann. War der Staat nach französischem Vorbild streng zentralistisch, so blieben die Erziehungsräte föderalistisch. War der Staat streng laizistisch – wie die neue staatliche Schule –, so sollten die Pfarrer in den Erziehungsräten mitarbeiten. Diese Räte sollten auch den inneren Gang jeder einzelnen Schule und der Institution insgesamt bestimmen, und zwar nach den Gesetzen der Vernunft (STAPFER 1799). Die Erziehungsräte dienten nicht nur als Vermittlung zwischen Regierung und Schule, Volk und Schule, sondern sie hatten eine eigenständige Funktion: nämlich der Öffentlichkeit Einlaß in die Schule und der Schule Einlaß in die Öffentlichkeit zu gewähren.

Dieser Vorstellung entsprach auch die Bestimmung der Aufgabe des neuen Schulsystems. Die unterste Stufe, die Bürgerschule, sollte allen Bürgern Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, die es ihnen erlauben, sich beruflich, gesellschaftlich und dem Staat gegenüber vernunftgemäß zu verhalten. So war auch vorgesehen, jenen Bürgern, die nicht über die Kenntnisse der Volksschule verfügen, die staatsbürgerlichen Rechte zu entziehen. Die Schule sollte den *Citoyen* heranbilden, den Menschen für die Öffentlichkeit erziehen.

In den Jahren nach dem Zusammenbruch der Helvetischen Republik wurden nicht nur diese Vorstellungen in die Helvetische Gesellschaft und ihren Konsens integriert, sondern die bestehenden Erziehungsräte konnten sich im Gegensatz zum Regime, das sie ins Leben rief, halten und wurden damit selbst zum Sammelpunkt der Öffentlichkeit und der pädagogischen Erneuerung bis zum liberalen Aufschwung. In diesem Aufschwung wurde diesem doppelt fixierten Verhältnis von Öffentlichkeit und Erziehung noch eine dritte Bestimmung zugeführt: daß Öffentlichkeit überhaupt erst durch Erziehung, das heißt Volksbildung und Nationalerziehung, entstehen könne. In der bedeutenden programmatischen Doppelrede der Versammlung von 1821 von IGNAZ PAUL VITAL TROXLER und JOHANN CASPAR ORELLI wurde erneut von der allgemeinen Partikularisierung ausgegangen, „daß die neuere Welt überhaupt das Leben zersetzt, und seine unzertrennlichen Bestandteile voneinander abgelöst hat“ (VHG 1822, S. 8). Auch die Tugend sei „verprivatisiert“ und der Staat „verpolitisiert“ (VHG 1822, S. 24), stellte TROXLER fest. Als Gegenendenz dazu sah er das Selbstbewußtsein des Volkes, die „Nationalkraft“, ein „öffentliches und freies Leben des Volkes“ (VHG 1822, S. 20). ORELLI legte dann dar, wie diese „Nationalkraft aus dem geistigen Bildungstrieb“ des Volkes hervorgehen müsse. Durch alle Formen der Erziehung und Bildung müsse und könne diese verbindende Öffentlichkeit hergestellt werden. Dem entsprach nicht nur, daß in der Folge in der Helvetischen Gesellschaft die Schulorganisatoren und sogar Schullehrer immer mehr Gewicht bekamen, sondern daß im Höhepunkt des liberalen Aufschwungs der Schulorganisator THOMAS IGNAZ SCHERR forderte, daß „die Volksbildungsmittel weit über die Volksschule hinausreichen müssen, sie sollten das ganze Leben hindurch nach den verschiedenen Entwicklungsstufen in Anwendung kommen“ (VHG 1838, S. 70).

Anmerkungen

- 1 Viele namhafte Mitglieder bauten ihre pädagogischen Beiträge in der Helvetischen Gesellschaft auf ein breites Studium der pädagogischen Literatur, eigene Ausarbeitung und breite Korrespondenz über beides. Dies blieb bis zum Untergang der Sozietät so. Dieser Korpus der pädagogischen Auseinandersetzung, das weit über die Werke der „klassischen“ Vertreter „schweizerischer“ Pädagogik, PESTALOZZI und FELLENBERG, hinausgeht, ist in seinen verschiedenen Bezügen und Auseinandersetzungen bisher nicht untersucht worden.
- 2 ISAAK ISELIN wird oft nur insofern als Pädagoge gesehen, als er zu den wichtigsten Propagandisten BASEDOWS und des Philanthropismus gehörte. Sein eigenes Werk versucht, die Erziehung von der sozialen Arbeitsteilung und der Universalität der Vernunft her zu denken. Von hier aus kritisiert er dann auch BASEDOW, dem er vorwirft, keinen Bezug zur Produktion herzustellen. In diesem Rahmen ist besonders interessant, daß ISELIN trotz seiner scharfen Gegnerschaft zu ROUSSEAUS Kultur- und Wissenschaftstheorie gerade dessen Erziehungstheorie gegen BASEDOW ausspielt.
- 3 Die Schule von BODMER und BREITINGER entwickelte ihr pädagogisches Denken vor allem um den Kernbegriff der „Nähe“. Ähnlich ihrer ästhetischen Theorien wurde damit nicht eine Gegenposition zur Aufklärung überhaupt bezogen, sondern eher zu deren begrifflicher Metaphysik. Schon vor ROUSSEAU „*Émile*“ ist aus dieser Schule 1761 der „Kleinjogg“ von JOHANN CASPAR HIRZEL hervorgegangen, der diese Theorie mit der Agrarerziehung zu verbinden sucht.
- 4 In dieser Phase der Helvetischen Gesellschaft wurde auch versucht, sich die vereinsame Person JOHANN HEINRICH PESTALOZZIS nutzbar zu machen. 1826 wurde ihm das Ehrenpräsidium übergeben, und er sollte eine Präsidialansprache über „Vaterland und Erziehung“ (VHG 1826, S. III) halten. Bezeichnenderweise fand sich PESTALOZZI in dieser für die Sozietät eindeutigen Problematik nicht zurecht und sprach über die Schweizergeschichte und gab schriftlich seine Ansichten über seine Methode zu Protokoll. Trotzdem wird er in der Folge als einer der Ahnherren der Helvetischen Gesellschaft in den liberalen Feldzug quasi als Schutzpatron mitgeführt.

Quellen

- [BALTHASAR F. U.:] Patriotische Träume eines Eydgenossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgenossenschaft zu verjüngerem. o. V., o. O., o. J. [anonym, Freystadt bey Wilhelm Tells Erben. Nachgewiesen 1758].
- BONSTETTEN, C. von: Über Nationalbildung. 2 Theile, Zürich 1802.
- CONDORCET: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Hrsg. v. H.-H. SCHEPP. Weinheim 1966.
- MONTESQUIEU: Vom Geist der Gesetze (1748). Hrsg. v. K. WEIGAND. Stuttgart 1965.
- SCHERR, TH. I.: Entwurf eines Gesetzesvorschlages zur Organisation des Volksschulwesens im Kanton Zürich. Zürich 1832.
- SCHERR, TH. I.: Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichts auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Fortwirkung der Kinderschule auf ein edleres Volksleben. Zürich 1842.
- SCHULTHESS, J.: Von der dringenden Nothwendigkeit sich der Helvetischen Schulen und Lehranstalten von Staats wegen anzunehmen. Zürich 1798.
- SCHULTHESS, J.: Einige Gedanken über das Verhältniß der wissenschaftlichen Anstalten

- ten, der Schulen und Kirchen zum Staate. In: Der Schweizerische Republikaner, Bd. III (1799), H. 3, S. 18–23.
- STAPFER, P.-A.: Die fruchtbarste Entwicklungsmethode der Anlagen des Menschen zufolge eines kritisch-philosophischen Entwurfs der Culturgeschichte unsers Geschlechts: in der Form einer Apologie für das Studium der classischen Werke des Alterthums. Bern 1792.
- STAPFER, P.-A.: Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe. Luzern 1799.
- VERHANDLUNGEN der Helvetischen Gesellschaft. Zit. VHG mit Jahresband und Seitenzahl.

Literatur

- BRUNNER, O.: Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte. Göttingen 1980.
- IMHOF, U.: Die Helvetische Gesellschaft 1761–1798. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.): Deutsche patriotische und gemeinnützige Gesellschaften. (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 8). München 1980, S. 223–240.
- IMHOF, U.: Das gesellige Jahrhundert. München 1982.
- IMHOF, U./DE CAPITANI, F.: Die Helvetische Gesellschaft. Spätaufklärung und Vorrevolution in der Schweiz. 2 Bde., Frauenfeld/Stuttgart 1983.
- MORELL, K.: Die Helvetische Gesellschaft. Aus den Quellen dargestellt. Winterthur 1863.
- VIERHAUS, R.: „Patriotismus“ – Begriff und Realität einer moralisch-politischen Haltung. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.): Deutsche patriotische und gemeinnützige Gesellschaften. (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 8). München 1980, S. 9–30.

Anschrift des Autors:

Dr. Fritz Osterwalder, Pädagogisches Institut, Abt. Allg. Pädagogik, Universität Bern, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern.